**РОЛЬ УЧИТЕЛЯ-ДЕФЕКТОЛОГА В ФОРМИРОВАНИИ ЗВУКОВОЙ КУЛЬТУРЫ РЕЧИ У ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ**

Сляднева Ольга Алексеевна

учитель-дефектолог МБДОУ д/с № 8 г. Североморска

Речь играет важную роль в психическом развитии ребенка. Полноценное речевое общение является необходимым условием осуществления нормальных социальных человеческих контактов, а это, в свою очередь, расширяет представления ребенка об окружающей жизни. Овладение ребенком речью регулирует его поведение, помогает спланировать адекватное участие в разных формах коллективной деятельности.

Своеобразие и трудности в овладении родной речью, речевые нарушения, особенности коммуникативной деятельности отмечаются практически при всех видах отклонений в развитии детей: при интеллектуальном недоразвитии, при задержке психического развития, при детском церебральном параличе, при нарушениях слуха, зрения, эмоциональных расстройствах, и требуют особой системы коррекционного воздействия (Л.С. Волкова, А.Г. Зикеев, Р.И. Лалаева, К.С. Лебединская, Е.М. Мастюкова, В.Г.Петрова, Е.С. Слепович, С.Г. Шевченко и др.)

Одним из направлений речевого развития детей дошкольного возраста является воспитание звуковой культуры речи. Звуковая культура речи «включает собственно произносительные качества, характеризующие звучащую речь (звукопроизношение, дикция и т.д.), элементы звуковой выразительности речи (интонация, темп и др.), связанные с ними двигательные средства выразительности (мимика, жесты), а также элементы культуры речевого общения (общая тональность детской речи поза и двигательные навыки в процессе разговора)» [ ].

Основная деятельность учителя-дефектолога в ДОУ направлена на детей с ограниченными возможностями здоровья. Этим воспитанникам обеспечивается дефектологическое сопровождение которое подразумевает включение работы специалиста во все сферы образовательного процесса. Содержание работы учителя-дефектолога представляет собой целостный комплекс мер, направленных на оказание помощи, как ребенку в форме занятий и динамического наблюдения за развитием, так и родителям и воспитателям, в форме консультаций и рекомендаций.

Взаимодействуя с детьми, учитель-дефектолог выполняет следующие функции:

1. Во-первых, проводит полное и подробное обследование каждого ребенка на предмет особенностей его речевого, познавательного и социального развития, в процессе которого определяю способности ребенка к обучению и к игре, что помогает организовать работу с этим ребенком так, чтобы максимально компенсировать и подкорректировать выявленные недостатки развития.

2. Во-вторых, повышает познавательную активность детей и развивает основные психические процессы, такие как мышление, воображение, внимание, память, восприятие.

3. В-третьих, развивает коммуникативную деятельность дошкольников и игровые способности. Ведь игра является главным видом деятельности детей дошкольного возраста.

Согласно статистике, у каждого второго ребенка с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), наблюдаются нарушения речи, многим детям сложно справиться с произношением звуков. Поэтому одним из направлений речевого развития, над которым так же работает дефектолог**,** является коррекция произношения звуков. Все разделы работы по звуковой культуре речи взаимосвязаны. Для систематического и последовательного проведения коррекционно-развивающих занятий по воспитанию звуковой культуры речи за основу должна быть взята работа над «живым» звуком слова. На каждом возрастном этапе следует постепенно усложнять материал, обязательно включая в него все разделы воспитания звуковой культуры речи.

**Работая в данном направлении, учитель-дефектолог решает следующие задачи:**

- формирование речи у детей, которые в 2-3 года не разговаривают;

- исправление дефектов речи;

- развитие не только правильной, но и красивой речи;

- профилактику и коррекцию нарушений письменной речи;

- развитие у детей с речевой патологией, оптико-пространственных представлений и функций моторики;

- профилактику и коррекцию: звукопроизношения, фонетико-фонематического недоразвития речи и речевого дыхания.

Коррекция речевых дефектов у детей осуществляется методами обучения и воспитания. Большое значение имеет умелое использование общедидактических принципов, разработанных в общей и дошкольной педагогике. В работе учителя-дефектолога выделяются **следующие принципы:**

1) единство диагностики, коррекции и развития  потенциальных возможностей ребенка.

2) дифференцированный подход к работе  по преодолению трудностей  в развитии и обучении, выделение приоритетных направлений.

3) учет возрастных и индивидуальных особенностей развития ребенка, «зоны ближайшего развития».

4) осуществление междисциплинарного взаимодействия специалистов, характер которого определяется структурой нарушения и первоочередными задачами коррекционного воздействия.

5) организация динамического наблюдения за развитием детей, которое проводится с целью отслеживания динамики развития ребенка, определения соответствия выбранных форм, приемов, методов воздействия уровню развития ребёнка. По результатам наблюдений составляется мониторинг, делаются соответствующие выводы и планируется дальнейшая работа.

Наш детский сад посещают дети с ограниченными возможностями здоровья разного возраста и с разным диагнозом (Синдром Дауна, нарушение опорно-двигательного аппарата (ДЦП), детский аутизм и нарушение органов слуха), но у всех имеются речевые нарушения. Дети старшего дошкольного возраста посещают логопедический пункт, где с ними проводит коррекционно-развивающие занятия по воспитанию звуковой культуры речи учитель-логопед, а с детьми младшего дошкольного возраста занимаюсь я.

В работе с детьми с ОВЗ основываюсь на принцип индивидуального подхода к воспитаннику. Исходя из диагностических данных, и карт реабилитации дошкольника на каждого ребёнка составляю программу индивидуального сопровождения, которая отражает работу по коррекции как первичного, так и вторичных нарушений.

Для детей с церебральным параличом характерны нарушения опорно-двигательного аппарата, поэтому работая с такими детьми, в первую очередь обращаю внимание на первичный дефект. Двигательные нарушения оказывают неблагоприятное влияние на весь ход формирования нервно-психических функций и речевого развития ребенка. Они ограничивают предметно-практическую деятельность детей, затрудняют манипуляции с предметами, их восприятие на ощупь, что в сочетании с недоразвитием речи и зрительно-моторной координации препятствует развитию познавательной деятельности.

Речевая патология является следствием повреждения двигательного анализатора, что приводит к недостаткам произношения, так как страдают подвижные органы артикуляции (язык, губы, мягкое нёбо) и статическое (твёрдое нёбо), а также органы голосообразования дыхания. Поэтому в работе с такими детьми, использую комплексные мероприятия, направленные на коррекцию как первичного, так и вторичного дефекта.

С целью развития тактильного восприятия, мелкой моторики и общей координации движения использую разнообразные пособия: корригирующие дорожки, массажные шарики, аппликатор Кузнецова, перекладывание мелких предметов (бусин, фасоли, камешков) в сосуд с узким горлом, складывание разборных игрушек, нанизывание бус, выкладывание узоров из мозаики, различные виды шнуровок, трафаретов, что в свою очередь положительно влияет на речевое развитие. В процессе коррекционно-развивающих занятий применяю специально разработанную систему игр и упражнений С.В. Коноваленко, М.И. Кременецкой « Развитие психо-физиологической базы речи у детей дошкольного возраста с нарушениями в развитии». Эти комплексы содержат дыхательные упражнения, сочетанные упражнения для развития тонкой и артикуляционной моторики, совершенствования общей координации движений, фонематического восприятия и слухового внимания.

Основными проявлениями Синдрома Дауна являются умственная отсталость, врожденные пороки развития, недоразвитие моторных функций, особенно мелкой моторики, в связи с чем, у детей задерживается психомоторное и речевое развитие. Нарушения речи у детей с данным диагнозом широко распространены и характеризуются сложностью патогенеза и симптоматики: снижение слуха, нарушение речевой моторики, аномалии строения артикуляционного аппарата и др. Дети с синдромом Дауна начинают говорить поздно, при этом у них страдает как фонетическая, так и лексико-грамматическая структура речи. Поэтому общие направления стимуляции речевого развития таких детей должны быть индивидуализированы с учетом формы, тяжести заболевания, состояния интеллекта, возраста, индивидуальных особенностей детей и решаться в комплексе задач, проводимых мероприятий**.**

Учитывая, что у ребёнка с Синдромом Дауна отсутствует речь и её появление это процесс долгий и сложный, то в своей коррекционной работе провожу подготовительную работу, направленную на:

- расширение запаса понимаемых слов;

-формирование умения отчётливо произносить изолированные гласные, а затем согласные звуки;

- развитие умения подражать звукосочетаниям и словам;

-развитие голосового аппарата, речевого дыхания, слухового внимания и восприятия, речевой памяти.

В ходе работы по развитию речи детей с интеллектуальной недостаточностью главное – налаживание эмоционального контакта и формирование адекватных форм взаимодействия взрослого и ребёнка. Положительный эмоциональный отклик – основа формирования умения эмоционально общаться, подражать и действовать с предметами.

Начальный этап формирования звуковой культуры речи у детей с Синдромом Дауна - формирование условных связей звучания и изображения. С этой целью использую наглядный, красочный, демонстрационный материал (игрушки, куклы, картинки и маски животных, птиц, звуковые дорожки, панно, музыкальные инструменты), которые можно обозначить фонетически простыми звуками-эквивалентами или звукосочетаниями. Картинку или игрушку держу рядом со своим лицом, чтобы ребенок мог одновременно видеть и изображение животного и артикуляцию взрослого. Затем постепенно в работу со звукоподражаниями ввожу фразы с употреблением названия «крика» животного. Например: «Корова -МУ», Собака -АВ» и т.п. К завершению основного этапа занятий фраза увеличивается до трех слов: «Корова мычит-МУ», «Собака лает-АВ». В работе по формированию звуковой культуры речи так же использую дидактические игры, направленные на развитие речевого слуха, слухового внимания: «Угадай кто в домике живет?», «Чей голос» «Паровоз», «Песня-песенка», «Мышка», «Барабан», «Отгадай, кто к нам пришел?», «Стоит домик», «Кто позвал?», «Угадай на чем играют», различные игровые упражнения, на основе логопедической ритмики, поскольку она позволяет выстроить коррекционную работу в направлении от движения к речи, помогает нормализовать речевое дыхание и позволяет уточнить артикуляцию имеющихся гласных звуков.

Использование различных упражнений и игровых приемов дает ребенку возможность отрабатывать усвоенные им звукоподражания в различных ситуациях, подготавливать артикуляционную базу для правильного произношения, развивать коммуникативные навыки, формировать у детей с интеллектуальными нарушениями навыки общения и поведения ребенка, взаимодействия с педагогом.

Таким образом, целенаправленная и систематическая работа, представляющая собой целый комплекс мероприятий, направлена как на повышение познавательной активности детей, развитие основных психических процессов так и на развитие коммуникативной деятельности детей с ограниченными возможностями здоровья.

**Литература:**

1.Бородич А..М. Методика развития речи детей. /Москва «Просвещение»,1981.

2. Игнатьева С.А., Блинков Ю.А. Логопедическая реабилитация детей с отклонениями в развитии. – М.: «Владос»,2004.

3.Коррекционная помощь детям раннего возраста с органическим поражением центральной нервной системы в группах кратковременного пребывания: методическое пособие /Под ред. Стребелевой Е.А.. – М.: Издательство «Экзамен», 2007.

4. Хоботова С.А. Из опыта работы с без речевыми детьми раннего возраста в условиях детской поликлиники на базе сенсорной комнаты// Логопед в детском саду, № 6, 2011, стр. 71-80.

ЛОГОПЕДИЧЕСКАЯ РАБОТА ПО ФОРМИРОВАНИЮ ФОНЕМАТИЧЕСКОГО ВОСПРИЯТИЯ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ СЛОВАРЯ РЕБЕНКА РАННЕГО ВОЗРАСТА С ОТКЛОНЕНИЯМИ В РЕЧЕВОМ РАЗВИТИИ

Шамгунова Анна Фаритовна

учитель-логопед МДОУ № 403 г. Челябинска

При нормальном психоречевом развитии к трем годам ребенок дифференцирует все звуки родного языка, что свидетельствует о сформированности фонематического восприятия (Р.Е. Левина, Ф.А. Рау, Ф.Ф. Рау, Н.Х. Швачкин). После трех лет у ребенка развивается навык слухового контроля за собственным произношением.

Если фонематическое восприятие у ребенка к трем годам не сформировано, то в последующем можно наблюдать значительные трудности в понимании речи окружающих, а, следовательно, в развитии пассивного словаря. Р.Е. Левина фонематическое восприятие рассматривает как одно из «узловых образований» в становлении речи. Что и объясняет актуальность исследования данной темы [1].

Традиционно под фонематическим восприятием понимают специальные умственные действия по дифференциации фонем и установлению звуковой структуры слова (Р.Е. Левина, А.Р. Лурия).

Изучением вопросов становления фонематического восприятия ребенка раннего возраста в России занимались Р.Е. Левина (1938) и

Н.Х. Швачкин (1948).

Р.Е. Левина выделила пять этапов становления фонематического восприятия (от рождения до 3 лет): I стадия – полное отсутствие дифференциации звуков речи; II стадия – различие акустически далеких фонем, в то время как акустически близкие фонемы не дифференцируются; III стадия – ребенок начинает слышать звуки в соответствии с их смыслоразличительными признаками; IV стадия – экспрессивная речь почти соответствует норме, но фонематическая дифференциация еще нестойкая, что проявляется при восприятии незнакомых слов; V стадия – завершение процесса фонематического развития, когда и восприятие, и экспрессивная речь ребенка правильны [1].

Н.Х. Швачкин в развитии речи ребенка выделяет два периода (от рождения до 1,5 года): дофонемный и фонемный. В первый период ребенок еще не различает в обращенной к нему речи слова по их звучанию. В возрасте 10 – 11 месяцев начинается фонемный период в развитии речи. Ребенок начинает понимать речь окружающих, подражать ей, устанавливать связь между словом и предметом. Именно в фонемный период происходит становление фонематического восприятия, в котором Н.Х. Швачкин выделяет две стадии: стадия различения гласных и стадия различения согласных. Первой ступенью фонематического развития детской речи является стадия различения гласных, которая образует первый фонематический ряд. Далее следует стадия различения согласных, которая сложна и многоступенчата и включает в себя одиннадцать фонематических рядов [7].

Для выявления состояния сформированности фонематического восприятия и пассивного словаря нами проводилось обследование детей третьего года жизни с отклонениями в речевом развитии. Исследование проходило на базе МДОУ № 403 г. Челябинска, МДОУ ЦРР д/с № 13

г. Трёхгорного Челябинской области.

Анализ результатов онтогенеза и исследования речевого развития позволил выделить следующие направления коррекционной работы по формированию фонематического восприятия ребенка раннего возраста с отклонениями в речевом развитии:

1) развитие слухового восприятия;

2) формирование фонематического восприятия;

3) развитие понимания ребенком одноступенчатых, двухступенчатых и трехступенчатых инструкций.

На первом этапе коррекционного процесса необходимо проводить подготовительную работу с ребенком, направленную на развитие слухового восприятия через различение неречевых звуков, при помощи игровых упражнений, предложенных А.В. Семенович, Т.Б. Филичевой, Г.В. Чиркиной.

«Угадай, что звучало». Взрослый вместе с ребенком изучают бытовые шумы – скрип двери, звук шагов, телефонный звонок, свисток, тиканье часов, шум льющейся и кипящей воды, звон ложечки о стакан, шелест страниц. Ребенок должен научиться узнавать их звучание с открытыми и с закрытыми глазами [5].

«Где позвонили». Ребенок закрывает глаза. Взрослый в стороне от него тихо звонит в колокольчик. Ребенок должен повернуться к тому месту, откуда слышит звук (или показать направление рукой), потом открыть глаза и проверить себя [5].

«Шумящие коробочки». Взрослый берет два комплекта небольших коробочек (для себя и ребенка), наполняет их различными материалами: песком, горохом, кнопками, скрепками, пуговицами. Затем берет коробочку из своего набора, трясет ею, ребенок, закрыв глаза, внимательно прислушивается к звучанию, потом берет свои коробочки и ищет среди них звучащую аналогично [5].

С возрастанием слухоречевых возможностей ребенка добавляются упражнения на различение и соотнесение речевых звуковых комплексов с сюжетными героями.

«Кто так говорит?». Ребенка просят назвать (или показать), кто поет за ширмой: иа-иа (ослик), уф-уф (ежик), пи-пи (цыпленок), кря-кря (утка), гав-гав (собачка), ква-ква (лягушка) [6].

«Громко-тихо». Взрослый просит ребенка произнести гласный звук, слог или слово громко, потом – тихо, высоким голосом – низким (имитация голосов медведей из сказки «Три медведя») [6].

Формирование фонематического восприятия (второе направление коррекционной работы) осуществляется при помощи методики

В.А. Ковшикова, адаптированной для детей раннего возраста.

Сначала проводится коррекционная работа, направленная на закрепление у ребенка способности различать на слух речевые и неречевые звуки (метод показа правильных артикуляций и воспроизведения их по подражанию). Например, при дифференциации [б] и [п] звук [б] сравнивается с ударами палочки о барабан, а [п] со свистом самовара.

На обучающем этапе ребенку показывают картинку и называют то, что на ней изображено, а он за взрослым повторяет (метод «чистой» имитации).

В конце обучения применяются задания на слуховую дифференциацию существительных, названия которых сходны по фонематическому оформлению (метод фонематического анализа): мышка-мошка, Коля-Оля, мак-бак, галка-галька, ножки-ложки, бочка-дочка, баня-Ваня, река-репа, крыша-крыса, маяк-моряк [3].

Развитие понимания ребенком одноступенчатых, двухступенчатых и трехступенчатых инструкций (третье направление коррекционной работы) осуществляется при помощи методик, предложенных Н.С. Жуковой,

М. Питерси и Р. Трилором.

Для развития понимания ребенком одноступенчатых инструкций используются следующие задания.

«Ребенок из двух картинок выбирает ту, которую ему называют». Взрослый перед ребенком на стол кладует две картинки, на которых изображены хорошо знакомые ему предметы и говорит: «Покажи на…!», «Возьми…!», «Дай…!» (например, «Покажи мишку!», «Дай лисичку»).

«Ребенок указывает на предмет, о котором его спрашивают». Перед ребенком кладут игрушки (например, мишку, зайку, куклу) и просят: «Укажи на …».

«Ребенок по просьбе говорящего приносит знакомый предмет из другой комнаты». Взрослый просит ребенка принести какой-нибудь предмет из другой комнаты (например, куклу). При этом учитывается то, что ребенок хорошо знает этот предмет и место, где он лежит.

«Ребенок выполняет просьбу: «Дай мне …и …!» выбирая два предмета из четырех». Перед ребенком выкладывают четыре хорошо знакомых ему предмета (например, мышка, миска, лиска, киска) и говорят: «Дай мне … и …!».

«Ребенок выполняет указания, состоящие из двух слов, выбирая один из двух предметов и совершая одно из двух действий». Взрослый кладет на стол двух кукол, у которых разные имена (например, Оля – Коля, Веня – Сеня). Затем, используя по очереди слова, дает ребенку указание, в каждом из которых одно слово было названием предмета, а другое обозначением действия (например, «Покорми Колю») [4].

Для развития понимания ребенком двухступенчатых и трехступенчатых инструкций использовались методы, предложенные Н. С. Жуковой.

Взрослый предлагает ребенку запомнить и выполнить два-три действия, сформулированные в одной просьбе, например: «Налей в стакан воды и дай бабушке (маме)» (или «Возьми у меня карандаши и убери их в шкаф», или «Вот смотри: зайчик и кукла. Зайчика ты отнеси маме, а куклу положи спать»).

То же самое ребенку предлагают проделывать с предметными картинками: «Мячик дай мне, зайчика возьми себе, а рыбку положи маме в сумку» (или «Дай мне домик, а лопату спрячь в стол, кошку оставь на столе») [2].

Таким образом, анализ результатов онтогенеза и исследования речевого развития позволил выделить следующие направления коррекционной работы по формированию фонематического восприятия ребенка раннего возраста с отклонениями в речевом развитии: развитие неречевого слуха, формирование фонематического восприятия, развитие понимания ребенком одноступенчатых, двухступенчатых и трехступенчатых инструкций. Реализация данных направлений в раннем возрасте является обязательным условием развития словарного запаса ребенка с отклонениями в речевом развитии.

Список литературы

1. Левина, Р.Е. Основы теории и практики логопедии / Р.Е. Левина. – М.: «Просвещение», 1968.

2. Жукова, Н.С. Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников / Н.С. Жукова, Е.М. Мастюкова, Т.Б. Филичева. – М.: «Просвещение», 1990. – 239 с.

3. Ковшиков, В.А. Исправление нарушений различения звуков. Методы и дидактически материалы / В.А. Ковшиков. – М.: Спб., 1995. – 71 с.

4. Маленькие ступеньки: программа ранней педагогической помощи детям с отклонениями в развитии. Книга 6: Восприятие речи. /

М. Питерси, Р. Трилор. – М.: Ассоциация Даун Синдром, 2001. – 112 с.

5. Семенович, А.В. Введение в нейропсихологию детского возраста: учебное пособие / А.В. Семенович. – М.: Генезис, 2005. – 319 с.

6. Филичева, Т.Б. Устранение общего недоразвития речи у детей дошкольного возраста: практ. пособие / Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина. – М.: Айрис-пресс, 2007. – 224 с.

7. Швачкин, Н.Х. Развитие фонематического восприятия речи в раннем возрасте / Н.Х. Швачкин // Возрастная психолингвистика: хрестоматия. – М.: Лабиринт, 2004. – 330 с.